

Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnancı Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hanifi Parlar* Mahmut Çavuş* Faruk Levent* Halil Ekşi**

Özet- Bu araştırmanın amacı Tatman (2007) tarafından geliştirilen (Administrator Character Education Efficacy Belief Instrument) ‘‘Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlilik İnancını Ölçme Aracı’’nın Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliliğini incelemektir. Araştırma 220 okul yöneticisi üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca dilsel eşdeğerlilik analizi için 25 okul yöneticisi öğrencisi üzerinde farklı zamanlarda ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu uygulanmış sonuçlar karşılaştırmalı olarak analiz edilerek Eşleştirilmiş Grup t-testi sonuçlarına göre dilsel eşdeğerliliğe sahip olduğu görülmüştür.

Faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formda olduğu gibi beş faktörden oluştuğu ve faktör yüklerinin .7927 ile .9378 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .9636 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere Faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu konuda öncelikle çalışma grubunu oluşturan yöneticilerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını saptamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri uygulanmıştır. KMO testi sonucu .897, Bartlett's testi sonucu ise 8921.790 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu durum örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin dağılımının uygun olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlilik İnancını Ölçme Aracı'nın yüksek düzeyde geçerlik ve güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir

Anahtar Kelimeler: Karakter eğitimi, Yöneticiler, Güvenirlik, Geçerlik

* Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Giriş

Yaşadığımız yüzyıl her alanda hızlı değişmelerin ve gelişmelerin kendini gösterdiği bir zaman dilimidir. Özellikle bilim ve teknolojiye bu gelişmeler sosyal hayatı etkilemiş ve insanları bu hızlı gelişime ve değişime uyum sağlamaya zorlamıştır. İnsanların sosyal ve fiziki çevreye uyum sağlamalarında kullanılan en etkili araç ise şüphesiz eğitimidir (Koçak, 1999). Bu nedenle eğitimin amacı, insana yaşam kalitesini yükseltecek şekilde kendi çevresini şekillendirmek olarak yeniden tanımlanabilir (Onur, 1995). Başka bir ifadeyle eğitimden beklenen, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek bireylerin yetişmesidir (Ada ve Ünal, 2000).

Eğitimin ve okulun amaçlarından biri de iyi ahlaklı bireyler yetiştirmektir (Kaya, 1997). Ahlaki değerlerin kazanılması, bireyin kişilik ve karakter oluşumuyla yakından ilişkilidir (Koca, 1987). Bireyin karakter açısından gelişimi konusunda ailenin yanı sıra çocukların zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri eğitim kurumlarının önemli sorumluluk ve görevleri vardır. Bu nedenle, okullar değerleri belirleme konusunda asla özgür değildir. Görünen ders müfredatı, konuları ve malzemeleri aracılığıyla dolaylı yollardan, bu programın içine yerleştirilen etiksel değerler müfredatı, okulun program ve politikasını belirlemelidir. Dolayısıyla, okulun temel sorumluluğu çocuğu yalnızca akademik anlamda başarılı yetiştirmek değil, aynı zamanda iyi insan olarak yetiştirmektir (Thomas, 1991).

Günümüzde gençler arasında uyuşturucu ve alkol kullanımının yanı sıra suçluluk ve intihar oranları gittikçe yükselmektedir. Çağdaş hayatın gerilimlerinin birikimi ile yok olan aileler ve yitirilen çocuklarla toplum her geçen gün yeni bir ürkütücü olayla karşı karşıya kalmaktadır. Şiddet eylemlerinin ve akıl almaz davranışların hem ülkemizi hem bütün dünyayı kasıp kavurduğu, ekonomik koşulların yaşamın her alanında insanlar üzerinde yoğun baskılar kurduğu bir ortamda, okullarda ders programlarına alınan “Karakter Eğitimi” çalışmaları tüm dünyada giderek ön plana çıkarak insanlığın geleceği için önemli bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Bu görüşe paralel olarak, Bulach (2002) okullarda öğrencilere bağışlama, anlayışlı olma ve şefkat gösterme gibi temel ahlaki değerler kazandırılabilirse toplumdaki şiddet olaylarının eğitim yoluyla azaltılabileceğini belirtmiştir.

Karakter eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumun norm ve kurallarının ötesinde, akıl yürüterek ideal bir toplumun hangi tür ilkeler üstüne kurulabilece-

ği sorunuyla ilgilenmektedir (Çileli, 1991; Aydın, 2003). Okulda uygulanan karakter eğitiminin hedefleri; öğrencilere toplumsal değerleri öğretmek ve iyi davranış alışkanlıkları kazandırmak, öğrencilerin olumlu davranışları ödüllendirmek ve ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmektir (Schaps, Schaeffer ve McDonnell, 2001). Dolayısıyla karakter eğitimi, evrensel ve toplumsal bir takım değerlerin okul yaşamına sistemli olarak yerleştirilmesi sürecidir.

Karakteri oluşturan değerler, doğuştan sahip olunamaz. Çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında açık bir fikre sahip olarak dünyaya gelmez. Onun nasıl bir insan olacağı doğduktan sonraki yaşam tecrübelerine bağlıdır. Bu tecrübeler iyi ise çocuk iyi davranışlar, kötü ise çocuk kötü davranışlar sergiler. Okullarda doğru ve bilinçli bir karakter eğitimi, bu yüzden hayati önem taşımaktadır (Montagu, 2000).

Karakter eğitiminin kısa vadeli bir girişim olduğunu söylemek güçtür, aksine yaşam boyu süren bir projedir. Karakter eğitimi, öğrencilerin kendi hayatlarında ahlaki bakış açısı kazandırır. Karakter eğitimi sadece olumlu davranışlara ve olumsuz davranışların sonuçlarına odaklanmak yerine, örnek yaşam öyküleriyle öğrencilerin iyi ahlak sahibi olmasına yardım eder. Öğrenciler “Ne için karakter?” ve “Kimin için karakter?” sorularıyla karşı karşıya gelerek, sınıf içinde hayat boyu devam edecek olan etik düşünme becerilerini geliştirebilirler (Bohlin, 2005). Bu nedenle, karakter eğitimi sınav ya da geçme-kalma kaygısı olan bir ders olarak değil tüm derslerin içerisine entegre olmalıdır.

Karakter eğitiminin uygulandığı okullarda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin izlenimleri genelde olumludur. Okul yöneticileri, karakter eğitimi sonrasında velilerle ilişkilerin iyileştiğini, velilerin okula katılımının arttığını, hem çalışanlar hem de öğrenciler arasında görülen problemlerin azaldığını ve akademik anlamda test sonuçlarının yükseldiğini belirtmiştir. Öğretmenler, daha az disiplin probleminin görüldüğünü, daha hoş bir sınıf atmosferinin oluştuğunu ve öğrenme ortamının iyileştiğini aktarmışlardır. Veliler ise çocuklarının evdeki davranışlarının olumlu yönde değiştiğini ve daha iyi öğrenci haline geldiklerini söylemişlerdir (Dotson ve Wisont, 2001). Dolayısıyla, kaliteli bir karakter eğitimi okulun daha güvenli ve tüm öğrenciler için adaletli bir öğrenme ortamı yaratmakla birlikte öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyici rol oynadığı söylenebilir (Elkind ve Sweet, 2004).

Ülkemizde şu anki eğitim sistemimizin karakter eğitimi anlamında ciddi eksikliklerinin olduğu açıkça görülmektedir. Suça eğilim, şiddet, intihar, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi ciddi konularda gözle görünür bir artışın olması

bu gerçeğin görmezden gelindiğini ortaya koymaktadır. Oysa çocuklarımızın ve gençlerimizin yaşamdaki başarılarını destekleyerek, toplum olarak gelecekte ayakta durabilmemiz için en fazla ihtiyaç duyduğu şey “Karakter Eğitimi”dir.

Karakter eğitimi gençlerimizin hem bugünü hem de gelecekleri için bir teminatıdır. Çünkü karakter eğitimi gençlerimize yaşayacakları dünyadan sorumlu olmayı öğretir. Karakter eğitimi, okullarımızda eğitimcilerin ortak sıkıntısı olan disiplin problemlerine de farklı bir boyut getirebilir. Karakteri oluşturan değerlerin geçerli olduğu bir toplumsal yapının oluşmasına yardımcı olmak için bu değerlerin, yaşamın her alanını kapsayacak biçimde eğitim programlarına yansması gerekmektedir.

Karakter eğitiminin okullarda nasıl verileceği bir takım tartışma ve kutuplaşmaları da beraberinde getirmektedir. Okullarda karakter eğitimine ilişkin son zamanlarda iki görüş ön plana çıkmıştır. Bu görüşlerden ilki okullarda değerlere ilişkin hiçbir eğitimin verilmemesi gerektiğini savunmuş ve karakter eğitiminin ailenin hak ve sorumluluğu olduğunu savunmaktadır. Diğer görüştekiler ise okullarda bir çeşit karakter eğitiminin yapılması gerektiğini ve öğrencilere değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin ışık tutacağını öne sürmektedir (Lisaman, 1998; Aydın, 2003). Amerikan Program Geliştirme ve Denetim Derneği kaynaklarına göre karakter eğitimi; dürüstlük, nezaket, cömertlik, cesaret, özgürlük, eşitlik gibi temel insani değerlerin insanlara kazandırılmasıdır (Aydın, 2003). Okulda bu değerlerin kazandırılması sürecinde okul yönetim kurulu, idare, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler üzerlerine düşen görevleri yerine getirmelidir (Brooks ve Goble, 1997).

Eğitimde etik değerler konusu, yeni bir yüzyılın başlangıcında eğitim yönetimi alanında temel öncelik taşıyan konulardan birisi durumuna gelmiştir (Brigde, 2003). Bazı okul yöneticileri çocuğun karakter gelişiminin kendilerinin işi olmadığı gibi bir yanlış inanca sahiptir. Fakat okul yöneticileri, çocuklarımızı yalnızca “beyin ustası” olarak yetiştirme çabası içindelerse ve onlar aynı zamanda “kalp ustası” da olamadıysa, alınması gereken bu sorumluluktan kaçılmış olduğu yorumu yapılabilir (Schaeffer, 1999). Oysa okul yöneticisi, okuldaki etik havanın kurulmasında en temel belirleyicidir (Aydın, 2002). Bununla birlikte okul yöneticilerinin, gelecek kuşağın yani öğrencilerin eğitiminden ve karakter gelişiminden her zamankinden daha fazla sorumlu olduğunu belirten Haynes (2002) karakter eğitiminde okul yöneticilerinin özel bir önem taşıdığına dikkat çekmiştir.

Okulun eğitsel lideri olarak okul yöneticileri, bir karakter eğitimi programının uygulanmasına karar veren kişilerdir. Okul yöneticileri, uygulamaya karar

verdikten sonra bu programın nasıl uygulanması gerektiğine yönelik bir eylem planı hazırlarlar (DeRoche ve Williams, 2001). Ancak bu eylem planının hazırlanmasında okul yöneticileri, programın ne şekilde uygulanması konusunda tereddüt yaşayabilirler. Fakat okul içinde uygulanmak üzere seçilen karakter eğitimi programında, uygulama süreci çok fazla önemli değildir (Skaggs ve Bodenhorn, 2006). Asıl önemli olan okulda uygulanacak karakter eğitimi programının şu ortak bileşenlere sahip olmasıdır. Bu ortak bileşenler; vizyon, standartlar, beklentiler, uygulama kriterleri, liderlik, kaynaklar, eğitim, işbirliği ve değerlendirmedir (DeRoche ve Williams, 2001). Karakter eğitimi programında, bu bileşenlerin bir araya getirilmesinde okul yöneticileri çok önemli bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak şu önemli gerçeği tekrar vurgulamalıyız ki, karakter eğitimi aslında yaşamın kendisidir. Gerek okul yöneticileri ve öğretmenler gerekse de anne babalar bu önemli gerçeğin farkında olmalıdırlar. Karakter eğitimi, birkaç derse birkaç etkinliğe sığmayacak kadar kapsamlı bir programdır. Okul yöneticilerinin, karakter eğitimi programının uygulanmasında; öğretmenleri koordine etme, öğrencileri motive etme, aileleri bilinçlendirme ve toplumun dikkatini bu yöne çekme konularında önemli sorumlulukları olduğu söylenebilir. Bu bakımdan okul müdürlerinin karakter eğitime yaptığı katkıların tespiti için uygun ölçme araçlarının hazırlanması veya hazırlanmış ölçme araçlarının Türkçe'ye uyarlanması bir ihtiyaç olarak gözükmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Tatman (2007) tarafından geliştirilen (Administrator Character Education Efficacy Belief Instrument) "Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlilik İnancını Ölçme Envanteri'nin" geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, bir ölçek uyarlama çalışması niteliğindedir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak ölçek Tatman (2007), tarafından oluşturulan Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlilik İnancını Ölçme Aracı'nın Türkçe'ye uyarlanması işlemlerini içermektedir.

Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimi Yeterlilik İnancını Ölçme Aracı (OY-KEYİÖA), Tatman (May, 2007) tarafından bir karakter eğitim programının uy-

gulanmasına ilişkin okul yöneticilerinin algılarını ölçmek için geliştirilen bu ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 70 maddeden oluşmaktadır. Her 10 sorudan oluşan 7 alt ölçek (uyum alanı) içermektedir. Bunlar; karakter eğitim programının yönetimi, yönetsel liderlik, çalışan ilişkileri, ailenin katılımı, öğrenci gelişimi, okul iklimi ve program metodolojileridir.

OYKEYİÖA modeli Tablo 1’de belirtildiği şekliyle açıklanmaktadır.

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimi Yeterlilik İnancını Ölçme Aracı

Program Yönetimi	İhtiyaç	Seçim	Programlama	Profesyonel Gelişim	Değerlendirme
Yönetimsel Liderlik	Etik Davranış Modeli	İlişki Becerileri	Yönetici Sorumluluğu	Çalışanların Motivasyonu	Halkla İlişkiler
Çalışan İlişkileri	Modelleme	Sorumluluk	Beklenti: Öğretimsel Gelişim	Beklenti: Davranışsal Gelişim	Maneviyat
Aile Katılımı	Programın İletimi	Katılımı İyileştirme	İşbirliği	Modelleme	Öğrenci Karakterinde Gelişim
Öğrenci Gelişimi	Sosyal Beceriler	Öğrenme Becerileri	Çalışan Davranışı	Kişilerarası Davranış	İlgi
Okul İklimi	Disiplin Yönetimi	Öğretim İklimi	Güvenli Okul Çevresi	Pozitif Öğrenci İklimi	Ahlak Toplumu
Program Metodolojisi	Sınıf Konseptli Stratejiler	Müfredata Entegre Etrme	Öğrenci Katılımı Yönetimi	Çok Yönlü Program	Program Oryantasyonunda İkili Odaklanma

Bu alt boyutlara ait örnek maddeler Ek 8’de sunulmuştur. Ölçeğin orijinalinde alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha) 0.70 ila 1.00 arasında değişmekte olup genelde 0.99 olarak tespit edilmiştir (Tatman, 2006).

Ölçek altılı likert tipi bir ölçek olup okul yöneticileri *kesinlikle katılmıyorum-Kesinlikle katılıyorum* seçenekleri arasında kendilerini en iyi tanımlayan seçeneği işaretlemektedirler. Ortalama cevaplama süresi otuz kırk dakika arasında değişmektedir.

Araştırmada öncelikle, giriş kısmında belirtilen ihtiyaçlar dikkate alınarak böyle bir ölçeğe ulaşmak için gerekli literatür çalışmaları yapılmıştır. Kültürlerarası uygunluk kriteri baz alınarak mevcut ölçek belirlenmiş, telif hakları kendisine ait olan yazarla (R.G.Tatman) iletişime geçilerek bu çalışmaya başlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul İli'nde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Geliştirilmeye çalışılan ölçeğin; güvenilirlik, faktör analizi ve geçerlik çalışmaları İstanbul ili okullarında görev yapan okul yöneticilerden oluşan, 220 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Yöneticilerin 144 (101 erkek, 43 kadın)'ü müdür, 76 (41erkek, 35 kadın)'sı müdür yardımcısıdır. Kıdemlerine göre: Kadın müdürler; 1-5 yıl 10 kişi, 6-10 yıl 19 kişi, 11-15 yıl 13 kişi, 16-20 yıl 1 kişi. Erkek müdürler; 1-5 yıl 11 kişi, 6-10 yıl 46 kişi, 11-15 yıl 30 kişi, 16-20 yıl 14 kişi. Kadın müdür yardımcıları; 1-5 yıl 18 kişi, 6-10 yıl 13 kişi, 11-15 yıl 3 kişi, 16-20 yıl 1 kişi. Erkek müdür yardımcıları; 1-5 yıl 22 kişi, 6-10 yıl 13 kişi, 11-15 yıl 6 kişidir. Bu veriler %'lik durumlarıyla Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Okul yöneticilerinin, Yönetim Görevi, Cinsiyet, Kıdem (yöneticilikte geçen süre) değişkenlerine ilişkin frekans dağılımı

Yönetim Görevi	Cinsiyet		Kıdem	Kıdem	Kıdem	Kıdem	Toplam
			1-5	6-10	11-15	16-20	
Müdür	Kadın	Sayı	10	19	13	1	43
		%	%23,3	%44,2	%30,2	%2,3	%100,0
	Erkek	Sayı	11	46	30	14	101
		%	%10,9	%45,5	%29,7	%13,9	%100,0
	Toplam	Sayı	21	65	43	15	144
		%	%14,6	%45,1	%29,9	%10,4	%100,0
Müdür Yrd.	Kadın	Sayı	18	13	3	1	35
		%	%51,4	%37,1	%8,6	%2,9	%100,0
	Erkek	Sayı	22	13	6		41
		%	%53,7	%31,7	%14,6		%100,0
	Toplam	Sayı	40	26	9	1	76
		%	%52,6	%34,2	%11,8	%1,3	%100,0

İşlemler

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Dilsel eşdeğerlik çalışması, hem her bir test maddesinin Türkçe'ye çevrilme işleminde bir hata olup olmadığını, hem de her test maddesinin ifade ettiği anlamı ne derece yansıttığını değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında sırayla aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

a) Çeviri süreci: Öncelikle orijinal ölçek formu her iki dili çok iyi düzeyde bilen, alanında uzman dokuz kişiye çevirtilmiştir. Bu çeviriler incelenerek geçici bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form bir dil bilimci tarafından geri çeviri yöntemiyle tekrar İngilizceye çevrilmiştir.

b) Çevirinin değerlendirilmesi: Bu formlar üzerinde yapılan çalışmalarla sorunlu görülen maddeler tekrar ele alınıp değerlendirilmiş ve nihai Türkçe forma ulaşılmıştır. Çeviri sürecinin tüm aşamaları boyunca her ifadenin anlam açısından Türkçede en iyi biçimde nasıl ifade edilebileceği ana kriter olarak alınmıştır. Bu çerçevede kültürel nitelikler taşıyabilecek maddelerin üzerinde hassasiyetle durulmuştur.

c) Eşdeğerlik ve güvenilirlik çalışması: Bu oluşturulan formlar, İngilizce bilen 25 okul yöneticisine iki hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Bu iki uygulama arasında hem maddeler hem de alt ölçekler bazında korelasyon katsayılarına ve ilişkili grup t testi sonuçlarına bakılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayılarının anlamlı, ilişkili grup t testi sonuçlarının ise anlamlı olmaması beklenmektedir.

Her ne kadar başka dillerden standardize edilen ölçme araçları için yapı geçerliği bağlamında faktör analizi yapılması gerekmediğine dair tartışmalar olsa da (bkz. Ergin, 1995), araştırmacılar çalışma konusu ölçeğe ilişkin verileri faktör analize almayı uygun görmüşlerdir.

Geçerlik, bir test veya ölçme aracının ölçtüğü özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Tekin, 1993). Likert tipi ölçeklerin geçerliğini ölçmek için kullanılan Cronbach Alfa katsayıları uyarlanan ölçeğin alt ölçekleri ve ölçek toplamı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu katsayı ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığı ve homojenliği hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 1996). Araştırmacılar geçerlik katsayılarının, .60'ın üstünde olmasının yeterli olduğunu düşünmüşlerdir.

Bulgular

İngilizce ve Türkçe formların aynı gruba uygulanmasından elde edilen korelasyon katsayıları ve ilişkili grup t testi sonuçları Ek Tablo 1 ve 2’te verilmiştir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayılarının anlamlı ($p < 0.05$), ilişkili grup t testi sonuçlarının ise anlamlı olmaması ($p > 0.05$) beklenmektedir. Buna göre ek Tablo 1 incelendiğinde, anlamlılık değerlerinin (sig.) 43. madde haricinde tamamının beklenen yönde gerçekleştiği, 43. madde maddesinde 0.01’in altında

bir sapma olduğu gözlenmiştir. Ancak Ek Tablo 2de ilişkili grup t testi sonuçları incelendiğinde iki yönlü anlamlılık değerlerinin (Sig. (2-tailed)) $p > 0.05$ olarak gerçekleştiği görülmüştür. Buna 43. madde de uyduğundan başka herhangi bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmamıştır.

Yapılan analizler esnasında sorunlu olan maddelerin hem çevirileri tekrar gözden geçirilmiş, hem de diğer analizlerde sorunlarının çözülüp çözülmediği irdelenmiştir. Sonuç olarak yukarıda belirtildiği gibi üzerinde uyarılma çalışması yapılan ölçeğin tüm maddelerinin geçerlik ve güvenirlik açısından dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu anlaşılmıştır.

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliliğini belirlemek üzere Faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle çalışma grubunu oluşturan yöneticilerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını saptamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri uygulanmıştır. KMO testi sonucu .897 Bartlett's testi sonucu ise 8921.790 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu durum örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin dağılımının uygun olduğunu göstermektedir.

Faktörleri daha belirgin bir şekilde ayrıştırılabilmek amacıyla temel bileşenler analizi ve Kaiser normalleştirme ile varimax rotasyon işlemleri yapılmıştır.

Analiz sonucunda; Ek Tablo 4'deki Toplam Açıklanan Varyans ve Ek Tablo 3'deki Ortak bileşenler tabloları incelendiğinde, analize alınan 68 maddenin (değişkenin) öz değeri 2'den büyük olan beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %44.263'dür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %13,782'sini, ikinci faktör %8,946'sını, üçüncü faktör %8,335'ini, dördüncü faktör %7,340, beşinci faktör %5,860'ını açıklamaktadır. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan beş faktörün ortak varyanslarının (communalities) ise 0.248 ile 0.590 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan beş faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir. Ek Tablo 5'deki Bilşen matristi tablosu incelendiğinde, 68 maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin 0,341 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir.

Ek Tablo 6'daki faktörlerin içerdikleri maddeler bakımından daha kolay tanımlanabilmesine de olanak sağlayan faktör döndürme sonuçları

“Döndürülmüş Bileşenler Matrix tablosu” incelendiğinde, 25 maddenin ilk faktörde, 12 maddenin ikinci faktörde, 12 maddenin üçüncü faktörde, 9 maddenin 4. faktörde, 7 maddenin beşinci faktörde daha yüksek değer verdikleri anlaşılmaktadır. Böylece 5 faktör grubu oluştuğu görülmektedir. Bu arada 34. madde maddesinin faktör yükü birden fazla faktörde yüksek çıktığı için (1. faktörde .442 , 2. faktörde .447) elenmiş ve kalan 69 madde için yapılan faktör analizi sonucunda aynı şekilde 5. madde maddesi elenmiştir (1. faktörde ,339 , 5. faktörde ,345). Bu çözüm varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yeniden incelendiğinde her bir maddenin sadece tek faktörde yüksek değer verdiği görülerek ölçeğin madde maddeleri 68 olarak belirlenmiştir. Böylece ölçekte yer alan maddelerin en küçük yük değeri ,313 en yüksek yük değeri ise ,693 olmuştur. Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerleri, Ek Tablo 7’de verilmiştir.

Tüm bu analizler sonucunda tespit edilen beş faktöre isim verilmeye çalışılmış, bunun için ilk önce ölçeğin orijinalinde hangi maddeler hangi faktörlerde ve hangi başlık altında toplandığına bakılmıştır. Ölçeğin orijinalinde (bkz. Tatman, 2007) onar maddelik yedi faktör bulunmaktadır. (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3

OYKEYİÖA modeli alt boyutları ve içerdikleri madde numaraları.

Alt Boyut	İçerdiği Maddeler
1. Program Yönetimi	1,8,15,22,29,36,43,50,57,64
2. Yönetimsel Liderlik	2,9,16,23,30,37,44,51,58,65
3. Çalışan İlişkileri	3,10,17,24,31,38,45,52,59,66
4. Aile Katılımı	4,11,18,25,32,39,46,53,60,67
5. Öğrenci Gelişimi	5,12,19,26,33,40,47,54,61,68
6. Okul İklimi	6,13,20,27,34,41,48,55,62,69
7. Program Metodolojisi	7,14,21,28,35,42,49,56,63,70

Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda OYKEYİÖA ile ölçeğin analizinde elde edilen faktör grupları ve bu gruplarda yer alan faktör yükleri göz önüne alınmış; bu çalışmada faktör gruplarına verilen isimler mevcut değerler doğrultusunda incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırmada oluşan faktör yüklerinin ölçeğin kullanıldığı ilk çalışmada yer alan faktör gruplarıyla birebir uyuşmadığı görülmüştür. Birim faktör yapımıza giren maddelerin OYKEYİÖA’daki faktör gruplarında oluşturulan alt boyutlarında yer değiştirdikleri görülmüş ve buna göre maddelerin yer aldığı gruplara göre alt boyutlar tespit edilerek bir uzman görüşü de alınarak yeniden isimlendirme işlemi yapılmıştır. Faktör yükleri-

nin hangi faktörde toplandığı tespit edilerek 1. faktör grubuna “yeterlilik”, 2. faktör grubuna “güven ve paylaşım”, 3. faktör grubuna “değerler ve önemseme”, 4. faktör grubuna “Bilişim” ve 5. faktör grubuna “iletişim ve saygı” adı verilmiştir.

Ölçek tek faktörlüdür. Başka bir anlatımla, maddelerin çevrim öncesindeki 1. faktör yük değerlerinin yüksek olması ve tek başına açıkladığı varyansın yüksek olması ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ölçek, beş yönlü olmasının yanı sıra tek faktörlü de kullanılması uygun görülmektedir.

Ölçeğin Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin hem tümü için, hem de alt boyutlar bazında spss10.0 çıktısından elde edilen güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha), Guttman ve Spearman güvenirlik katsayıları Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4 <i>Ölçek ve Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman güvenirlik katsayıları.</i>			
Ölçek-Alt Boyutlar	Cronbach Alpha	Guttman	Spearman Brown
Ölçek	0,9636	0,8859	0,8877
Yeterlilik	0,9378	0,8964	0,9098
Güven ve Paylaşım	0,8806	0,8389	0,8566
Değerler ve Önemseme	0,8653	0,8789	0,8797
Bilişim	0,8410	0,7290	0,7545
İletişim ve Saygı	0,7927	0,7237	0,7640

Tablodan da görüldüğü üzere, Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlilik İnancını Ölçme Aracı (YKEYİÖA)’nın iç tutarlık katsayıları analizi sonucunda Cronbach alpha değerleri $\alpha=.7927$ (iletişim ve Saygı) ile $\alpha=.9378$ (yeterlilik) arasında değişmektedir. Guttman değerleri $G=.7237$ (iletişim ve Saygı) ile $G=.8964$ (yeterlilik) arasında değişmiştir. Öte yandan Spearman Brown değerleri de $S=.7545$ (bilişim) ile $S=.9098$ (yeterlilik) arasında yer almıştır. Ölçeğin toplamı için alpha değeri $\alpha=.9636$; Guttman değeri $G=.8859$; Spearman Brown değeri de $S=.8877$ olarak hesaplanmıştır.

Tartışma

Yapılan bütün bu analizler, ölçeğin Türkiye koşullarında kullanılabilecek, dilsel eşdeğerliğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu

ölçek, bu haliyle okul yöneticilerinin karakter eğitimine olan inançlarını ölçmeye yönelik yapılacak alan çalışmalarında güvenilir bir şekilde kullanılabilir.

Ölçeğin orijinali için data verileri farklı ülke insanlarından email yoluyla elde edilirken, bu çalışmanın veri kaynağı İstanbul ili ile sınırlı kalmıştır. Bunun yanısırasının ölçek alt boyutlarında görülen farklılaşma olduğu düşünülmektedir.

Ölçek, orjinal formunda olduğu gibi, ülkemizde de ilk önce üniversitelerin eğitim fakülteleri içinde bulunan eğitim bilimleri bölümlerindeki araştırmacılar başta olmak üzere, karakter eğitim programını kendi eğitim kurumlarında uygulamak isteyen tüm eğitimciler tarafından kullanılması amacıyla ve bir ileriki aşamaya geçiş sağlayacak çalışmalara temel olabilecek bir duruma getirilmiştir.

Kaynakça

- Ada, S., & Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2002). *Yöneltil mesleki ve örgütsel etik* (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bridge, B. (2003). *Etik değerler eğitimi* (2. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brooks, B.D., & Frank G.G. (1997). *The case for character education-the role of the school in teaching values and virtue*. Northridge, CA: Studio 4 Productions.
- Bohlin, E.K. (2005). *Teaching character education through literature: Awakening the moral imagination in secondary classrooms*. New York: RoutledgeFalmer.
- Bulach, C.R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *Clearing House*, 76(2), 79-84.
- Çileli, M. (1991). *Ahlâk psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- DeRoche, E.F., & Williams, M.M. (2001). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework* (2 nd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DeRoche, E.F., & Williams, M. (2001). *Character education: A guide for school administrators* (3 th edition). Blue Ridge Summit, PA: Scarecrow Press Inc.

- Dotson, A.C., & Wisont, K.D. (2001). *The character education handbook: Establishing a character program in your school*. Cleveland: Character Press.
- Elkind, D., & Sweet, F. (2004). How to do character education. *Today's School*, September/October. http://www.goodcharacter.com/Article_4.html. 8 Ocak 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Ergin, D.Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlilik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaya, M. (1997). Kişilik özelliklerinin ahlak yargısı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4.
- Koca, G. (1987). *İlkokul birinci sınıfına devam eden yedi yaşındaki çocukların ahlaki yargılarını etkileyen bazı faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, M. (1999). *İlköğretimde değerler eğitimi ve öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Montagu, A. (2000). *Çocuklarınıza ahlaki değerleri nasıl kazandırabilirsiniz?* İstanbul: M.E.B Basımevi.
- Onur, B. (1995). *Ergeni anlamak*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Schaeffer E. F. (1999). It's time for schools to implement character education. *National Association of Secondary School Principals*, 83(609), 1-8.
- Schaps, E., Schaeffer, E., & McDonnell, S. (2001). What's right and wrong in character education today. *Education Week*, 9, 40-41.
- Skaggs, G., & Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing character education, student behavior, and student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 18, 82-114.
- Tatman, R.G. (May, 2007). The Development and validation of the administrator character education efficacy belief instrument. *The Faculty of the Department of Educational Leadership Sam Houston State University*. <http://gradworks.umi.com/32/64/3264365.html>. 21Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitabevi.
- Tezbaşaran, A.A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomas, R.S. (1991). Assessing character education: paradigms, problems, and potentials. *Clearing House*, 65(1), 51-55.

EK Tablolar

Ek Tablo 1

Dilsel eşdeğerlik için ilişkili korelasyon testi sonuçları

		N	Korelasyon	Sig.
Çift 1	1.madde & 1.madde	25	,763	,000
Çift 2	2.madde & 2.madde	25	,669	,000
Çift 3	3.madde & 3.madde	25	,612	,001
Çift 4	4.madde & 4.madde	25	,604	,001
Çift 5	5.madde & 5.madde	25	,831	,000
Çift 6	6.madde & 6.madde	25	,823	,000
Çift 7	7.madde & 7.madde	25	,754	,000
Çift 8	8.madde & 8.madde	25	,737	,000
Çift 9	9.madde & 9.madde	25	,743	,000
Çift 10	10.madde & 10.madde	25	,482	,015
Çift 11	11.madde & 11.madde	25	,929	,000
Çift 12	12.madde & 12.madde	25	,848	,000
Çift 13	13.madde & 13.madde	25	,533	,006
Çift 14	14.madde & 14.madde	25	,875	,000
Çift 15	15.madde & 15.madde	25	,539	,005
Çift 16	16.madde & 16.madde	25	,755	,000
Çift 17	17.madde & 17.madde	25	,625	,001
Çift 18	18.madde & 18.madde	25	,875	,000
Çift 19	19.madde & 19.madde	25	,720	,000
Çift 20	20.madde & 20.madde	25	,570	,003
Çift 21	21.madde & 21.madde	25	,906	,000
Çift 22	22.madde & 22.madde	25	,735	,000
Çift 23	23.madde & 23.madde	25	,835	,000
Çift 24	24.madde & 24.madde	25	,609	,001
Çift 25	25.madde & 25.madde	25	,764	,000
Çift 26	26.madde & 26.madde	25	,875	,000
Çift 27	27.madde & 27.madde	25	,849	,000
Çift 28	28.madde & 28.madde	25	,487	,014
Çift 29	29.madde & 29.madde	25	,628	,001
Çift 30	30.madde & 30.madde	25	,549	,004
Çift 31	31.madde & 31.madde	25	,766	,000
Çift 32	32.madde & 32.madde	25	,712	,000
Çift 33	33.madde & 33.madde	25	,556	,004
Çift 34	34.madde & 34.madde	25	,810	,000
Çift 35	35.madde & 35.madde	25	,914	,000
Çift 36	36.madde & 36.madde	25	,626	,001
Çift 37	37.madde & 37.madde	25	,656	,000
Çift 38	38.madde & 38.madde	25	,788	,000
Çift 39	39.madde & 39.madde	25	,530	,006
Çift 40	40.madde & 40.madde	25	,734	,000
Çift 41	41.madde & 41.madde	25	,421	,036
Çift 42	42.madde & 42.madde	25	,577	,003
Çift 43	43.madde & 43.madde	25	,394	,051
Çift 44	44.madde & 44.madde	25	,498	,011

Ek Tablo 1'in devamı

Çift 45	45.madde & 45.madde	25	,484	,014
Çift 46	46.madde & 46.madde	25	,473	,017
Çift 47	47.madde & 47.madde	25	,660	,000
Çift 48	48.madde & 48.madde	25	,589	,002
Çift 49	49.madde & 49.madde	25	,754	,000
Çift 50	50.madde & 50.madde	25	,466	,019
Çift 51	51.madde & 51.madde	25	,786	,000
Çift 52	52.madde & 52.madde	25	,889	,000
Çift 53	53.madde & 53.madde	25	,740	,000
Çift 54	54.madde & 54.madde	25	,479	,016
Çift 55	55.madde & 55.madde	25	,638	,001
Çift 56	56.madde & 56.madde	25	,851	,000
Çift 57	57.madde & 57.madde	25	,406	,044
Çift 58	58.madde & 58.madde	25	,805	,000
Çift 59	59.madde & 59.madde	25	,747	,000
Çift 60	60.madde & 60.madde	25	,611	,001
Çift 61	61.madde & 61.madde	25	,774	,000
Çift 62	62.madde & 62.madde	25	,651	,000
Çift 63	63.madde & 63.madde	25	,440	,028
Çift 64	64.madde & 64.madde	25	,902	,000
Çift 65	65.madde & 65.madde	25	,522	,007
Çift 66	66.madde & 66.madde	25	,692	,000
Çift 67	67.madde & 67.madde	25	,804	,000
Çift 68	68.madde & 68.madde	25	,485	,014
Çift 69	69.madde & 69.madde	25	,786	,000
Çift 70	70.madde & 70.madde	25	,848	,000

Ek Tablo 2

Dilsel eşdeğerlik için ilişkili grup t testi sonuçları

		Ort	Stad. sapma	t	p
Çift 1	1.madde - 1.madde	-,1600	,7461	-1,072	,294
Çift 2	2.madde - 2.madde	,2000	,5774	1,732	,096
Çift 3	3.madde - 3.madde	,2000	,7071	1,414	,170
Çift 4	4.madde - 4.madde	4,000E-02	,6758	,296	,770
Çift 5	5.madde - 5.madde	-8,0000E-02	,2769	-1,445	,161
Çift 6	6.madde - 6.madde	,2000	,6455	1,549	,134
Çift 7	7.madde - 7.madde	-,2400	,5972	-2,009	,056
Çift 8	8.madde - 8.madde	,1200	,5260	1,141	,265
Çift 9	9.madde - 9.madde	,1200	,7257	,827	,417
Çift 10	10.madde - 10.madde	,2000	,7638	1,309	,203
Çift 11	11.madde - 11.madde	-8,0000E-02	,2769	-1,445	,161
Çift 12	12.madde - 12.madde	4,000E-02	,4546	,440	,664
Çift 13	13.madde - 13.madde	4,000E-02	,6110	,327	,746
Çift 14	14.madde - 14.madde	-,1200	,3317	-1,809	,083
Çift 15	15.madde - 15.madde	,0000	,7638	,000	1,000

Ek Tablo 2'nin devamı

Çift 16	16.madde - 16.madde	-4,0000E-02	,6758	-,296	,770
Çift 17	17.madde - 17.madde	4,000E-02	,5385	,371	,714
Çift 18	18.madde - 18.madde	,1200	,3317	1,809	,083
Çift 19	19.madde - 19.madde	8,000E-02	,5715	,700	,491
Çift 20	20.madde - 20.madde	,0000	,6455	,000	1,000
Çift 21	21.madde - 21.madde	-,1200	,4397	-1,365	,185
Çift 22	22.madde - 22.madde	-,2000	,5774	-1,732	,096
Çift 23	23.madde - 23.madde	,2000	,5774	1,732	,096
Çift 24	24.madde - 24.madde	-,1200	,6658	-,901	,376
Çift 25	25.madde - 25.madde	,1200	,3317	1,809	,083
Çift 26	26.madde - 26.madde	-8,0000E-02	,4000	-1,000	,327
Çift 27	27.madde - 27.madde	8,000E-02	,4933	,811	,425
Çift 28	28.madde - 28.madde	8,000E-02	,7594	,527	,603
Çift 29	29.madde - 29.madde	-,2800	,6782	-2,064	,050
Çift 30	30.madde - 30.madde	,1600	,6880	1,163	,256
Çift 31	31.madde - 31.madde	-8,0000E-02	,6403	-,625	,538
Çift 32	32.madde - 32.madde	-,2400	,8307	-1,445	,161
Çift 33	33.madde - 33.madde	8,000E-02	,5715	,700	,491
Çift 34	34.madde - 34.madde	8,000E-02	,4000	1,000	,327
Çift 35	35.madde - 35.madde	,1200	,3317	1,809	,083
Çift 36	36.madde - 36.madde	-,1200	,5260	-1,141	,265
Çift 37	37.madde - 37.madde	,1200	,7257	,827	,417
Çift 38	38.madde - 38.madde	-,1200	,4397	-1,365	,185
Çift 39	39.madde - 39.madde	-4,0000E-02	,6758	-,296	,770
Çift 40	40.madde - 40.madde	8,000E-02	,6403	,625	,538
Çift 41	41.madde - 41.madde	4,000E-02	,4546	,440	,664
Çift 42	42.madde - 42.madde	-8,0000E-02	,5715	-,700	,491
Çift 43	43.madde - 43.madde	,2800	,7916	1,769	,090
Çift 44	44.madde - 44.madde	-,1600	,8000	-1,000	,327
Çift 45	45.madde - 45.madde	4,000E-02	,8406	,238	,814
Çift 46	46.madde - 46.madde	-,1600	,6245	-1,281	,212
Çift 47	47.madde - 47.madde	8,000E-02	,6403	,625	,538
Çift 48	48.madde - 48.madde	8,000E-02	,6403	,625	,538
Çift 49	49.madde - 49.madde	,1200	,5260	1,141	,265
Çift 50	50.madde - 50.madde	-,2800	,7916	-1,769	,090
Çift 51	51.madde - 51.madde	-4,0000E-02	,4546	-,440	,664
Çift 52	52.madde - 52.madde	-4,0000E-02	,4546	-,440	,664
Çift 53	53.madde - 53.madde	-8,0000E-02	,5715	-,700	,491
Çift 54	54.madde - 54.madde	8,000E-02	,9092	,440	,664
Çift 55	55.madde - 55.madde	-4,0000E-02	,5385	-,371	,714
Çift 56	56.madde - 56.madde	,0000	,4082	,000	1,000
Çift 57	57.madde - 57.madde	8,000E-02	,8622	,464	,647

Ek Tablo 2'nin devamı

Çift 58	58.madde - 58.madde	8,000E-02	,5715	,700	,491
Çift 59	59.madde - 59.madde	-,1600	,6245	-1,281	,212
Çift 60	60.madde - 60.madde	-8,000E-02	,6403	-,625	,538
Çift 61	61.madde - 61.madde	8,000E-02	,4933	,811	,425
Çift 62	62.madde - 62.madde	8,000E-02	,5715	,700	,491
Çift 63	63.madde - 63.madde	8,000E-02	,5715	,700	,491
Çift 64	64.madde - 64.madde	,0000	,2887	,000	1,000
Çift 65	65.madde - 65.madde	-4,000E-02	,8888	-,225	,824
Çift 66	66.madde - 66.madde	8,000E-02	,5715	,700	,491
Çift 67	67.madde - 67.madde	-4,000E-02	,4546	-,440	,664
Çift 68	68.madde - 68.madde	4,000E-02	,8406	,238	,814
Çift 69	69.madde - 69.madde	-,1200	,3317	-1,809	,083
Çift 70	70.madde - 70.madde	-,1200	,6658	-,901	,376

Ek Tablo 3

Ölçeğin Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları (n = 220)

Madde	Başlangıç	Döndürülmüş	Madde	Başlangıç	Döndürülmüş
1	1,000	,537	43	1,000	,405
2	1,000	,507	44	1,000	,464
3	1,000	,590	45	1,000	,364
4	1,000	,394	46	1,000	,414
6	1,000	,405	47	1,000	,508
7	1,000	,555	48	1,000	,484
8	1,000	,514	49	1,000	,443
9	1,000	,520	50	1,000	,563
10	1,000	,339	51	1,000	,446
11	1,000	,411	52	1,000	,575
12	1,000	,356	53	1,000	,465
13	1,000	,568	54	1,000	,410
14	1,000	,492	55	1,000	,430
15	1,000	,448	56	1,000	,373
16	1,000	,461	57	1,000	,459
17	1,000	,471	58	1,000	,430
18	1,000	,272	59	1,000	,445
19	1,000	,412	60	1,000	,375
20	1,000	,290	61	1,000	,512
21	1,000	,417	62	1,000	,415
22	1,000	,380	63	1,000	,361
23	1,000	,428	64	1,000	,491
24	1,000	,526	65	1,000	,416
25	1,000	,422	66	1,000	,477
26	1,000	,493	67	1,000	,506
27	1,000	,447	68	1,000	,463
28	1,000	,403	69	1,000	,435
29	1,000	,307	70	1,000	,475

Ek Tablo 3'ün devamı

30	1,000	,392
31	1,000	,505
32	1,000	,248
33	1,000	,517
35	1,000	,294
36	1,000	,320
37	1,000	,366
38	1,000	,523
39	1,000	,412
40	1,000	,455
41	1,000	,583
42	1,000	,520

Ek Tablo 4

Değerler Ölçeği toplam varyans tablosu

	Başlangıç Özdeğerler			Toplam Faktör Yükleri					
	Toplam	%	Yığılmalı %	Toplam	%	Yığılmalı %	Toplam	%	Yığılmalı %
1	20,085	29,537	29,537	20,085	29,537	29,537	9,371	13,782	13,782
2	2,854	4,198	33,735	2,854	4,198	33,735	6,083	8,946	22,728
3	2,619	3,851	37,586	2,619	3,851	37,586	5,668	8,335	31,063
4	2,465	3,625	41,211	2,465	3,625	41,211	4,991	7,340	38,403
5	2,075	3,052	44,263	2,075	3,052	44,263	3,985	5,860	44,263
6	1,954	2,873	47,136						
7	1,683	2,475	49,611						
8	1,630	2,397	52,009						
9	1,532	2,254	54,262						
10	1,508	2,217	56,480						
11	1,439	2,116	58,596						
12	1,382	2,032	60,628						
13	1,282	1,886	62,514						
14	1,197	1,760	64,273						
15	1,157	1,701	65,974						
16	1,068	1,571	67,546						
17	1,007	1,481	69,027						
18	,931	1,369	70,396						
19	,902	1,327	71,723						
20	,873	1,284	73,007						
21	,840	1,235	74,242						
22	,807	1,186	75,429						

Ek Tablo 4'ün devamı

23	,778	1,144	76,572
24	,773	1,137	77,710
25	,732	1,077	78,787
26	,685	1,008	79,794
27	,660	,971	80,765
28	,625	,919	81,684
29	,593	,872	82,555
30	,580	,852	83,408
31	,547	,805	84,213
32	,541	,795	85,008
33	,534	,785	85,793
34	,516	,759	86,551
35	,488	,717	87,268
36	,467	,687	87,955
37	,448	,658	88,614
38	,433	,637	89,251
39	,410	,603	89,854
40	,400	,589	90,443
41	,383	,564	91,006
42	,366	,539	91,545
43	,357	,525	92,070
44	,347	,510	92,580
45	,326	,479	93,058
46	,315	,464	93,522
47	,307	,452	93,974
48	,299	,440	94,414
49	,283	,416	94,830
50	,272	,400	95,230
51	,264	,388	95,618
52	,244	,359	95,977
53	,240	,353	96,331
54	,230	,339	96,669
55	,224	,329	96,999
56	,206	,303	97,302
57	,202	,297	97,599
58	,193	,284	97,883
59	,184	,271	98,154
60	,168	,247	98,401
61	,164	,241	98,642
62	,163	,239	98,881
63	,151	,221	99,103
64	,141	,207	99,309
65	,135	,199	99,509
66	,133	,196	99,704
67	,113	,166	99,870
68	8,818E-02	,130	100,000

Ek Tablo 5

Bileşen Matrisi (Component Matrix)

	Bileşen				
	1	2	3	4	5
13.madde	,735	-,107	-5,940E-02	3,547E-03	,111
3.madde	,705	-,205	5,002E-02	,191	,112
14.madde	,669	-,136	-8,559E-02	-5,611E-02	,124
2.madde	,646	-,216	3,762E-02	,145	,142
1.madde	,632	-,262	7,455E-02	,208	,143
7.madde	,630	-,356	-,135	9,786E-02	5,955E-02
15.madde	,629	2,364E-02	-,124	,141	,128
24.madde	,626	3,472E-02	-,294	-,112	-,184
19.madde	,623	-6,671E-02	-,129	2,913E-02	-4,628E-02
17.madde	,622	-8,658E-02	-,182	-4,838E-02	-,203
16.madde	,617	-,199	-6,473E-02	-,102	-,161
8.madde	,616	-,304	-,140	,146	2,344E-02
52.madde	,616	,163	,109	-6,455E-02	-,391
33.madde	,610	,114	-,314	-,177	-4,121E-02
38.madde	,604	-7,020E-02	-,176	-,269	,222
26.madde	,601	-,172	-,146	-3,966E-03	-,286
9.madde	,595	-,389	-,103	2,567E-02	5,681E-02
21.madde	,587	-,178	-,183	7,895E-02	-3,480E-02
53.madde	,570	4,297E-02	,157	-8,799E-02	-,325
23.madde	,566	-,244	-,187	6,906E-02	-9,138E-02
37.madde	,558	-,187	-,134	5,913E-03	4,564E-02
28.madde	,555	-4,908E-03	-1,160E-02	,101	-,292
58.madde	,554	,124	,244	-,106	-,190
48.madde	,553	,332	2,568E-02	,151	-,211
39.madde	,552	,101	-8,981E-02	-9,628E-02	,282
11.madde	,552	-,185	-,173	-4,400E-02	,201
68.madde	,551	,160	,152	,327	6,276E-02
27.madde	,550	-,202	-8,233E-02	,146	-,274
10.madde	,548	-,184	2,904E-02	9,584E-03	6,784E-02
42.madde	,546	,247	1,581E-02	-,274	,291
41.madde	,546	,352	-8,613E-02	-,352	,171
54.madde	,544	-4,266E-02	,166	-,161	-,243
22.madde	,538	8,752E-02	-9,223E-03	,211	,195
56.madde	,537	-2,225E-02	,272	-9,345E-02	3,100E-02
62.madde	,537	-,151	,237	-,215	3,374E-02
59.madde	,531	-6,696E-02	,381	-4,212E-02	-,103
55.madde	,531	-,105	,316	-,189	-3,405E-02
31.madde	,531	,336	-,324	3,078E-02	6,157E-02
69.madde	,531	,268	3,576E-02	,272	7,977E-02
6.madde	,528	-,296	-7,349E-02	,162	8,213E-02
51.madde	,528	,104	8,675E-02	2,984E-02	-,384
64.madde	,528	9,296E-03	,406	-,217	1,289E-02
61.madde	,526	-9,025E-02	,326	-,335	-9,142E-02
25.madde	,524	-2,386E-02	-,371	-7,306E-03	-9,602E-02

Ek Tablo 5'in devamı

44.madde	,523	,377	-5,672E-02	-7,646E-02	,198
49.madde	,518	,292	,116	,200	-,189
50.madde	,508	,300	,128	,317	-,313
57.madde	,503	-,184	,336	-,238	-4,996E-02
12.madde	,501	-,319	2,436E-02	-1,901E-02	5,253E-02
29.madde	,500	,120	-,113	5,343E-02	-,166
46.madde	,497	,392	-,109	2,006E-03	3,230E-02
20.madde	,497	7,175E-02	-9,389E-02	,165	3,351E-02
36.madde	,493	7,322E-02	-8,738E-02	-,152	,202
40.madde	,490	4,486E-02	-,168	-,405	,146
66.madde	,475	6,880E-02	,397	,189	,231
63.madde	,473	-5,173E-02	,124	-,341	4,534E-02
35.madde	,467	8,551E-02	-,234	-8,031E-02	8,642E-02
4.madde	,462	-,128	3,827E-02	,341	,215
45.madde	,461	,327	-,199	-6,912E-02	7,189E-03
18.madde	,449	-,165	-7,556E-02	-,146	-,129
43.madde	,449	,283	6,196E-02	-,142	,316
60.madde	,443	7,774E-02	,415	8,386E-03	-7,207E-03
30.madde	,432	,280	-,109	,329	-8,216E-02
32.madde	,405	,185	-,119	,140	,128
47.madde	,466	,466	-9,280E-02	-,244	-7,193E-02
65.madde	,381	9,817E-03	,480	-,108	,170
70.madde	,415	,142	,154	,509	5,273E-03
67.madde	,341	9,559E-02	,311	,386	,368

Ek Tablo 6

Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix)

	Bileşen				
	1	2	3	4	5
7.madde	,694				
9.madde	,674				
8.madde	,656				
23.madde	,592				
3.madde	,576				
6.madde	,573				
1.madde	,563				
21.madde	,561				
13.madde	,552				
2.madde	,548				
26.madde	,536				
14.madde	,535				
11.madde	,533				
16.madde	,526				
37.madde	,524				
27.madde	,517				
12.madde	,514				

Ek Tablo 6'nın devamı

17.madde	,503		
19.madde	,482		
25.madde	,481		
24.madde	,462		
10.madde	,453		
15.madde	,438		
18.madde	,399		
20.madde	,313		
41.madde		,693	
42.madde		,609	
47.madde		,584	
44.madde		,582	
31.madde		,565	
40.madde		,533	
43.madde		,524	
33.madde		,513	
46.madde		,501	
45.madde		,501	
38.madde		,495	
39.madde		,491	
36.madde		,438	
35.madde		,413	
32.madde		,325	
61.madde		,642	
64.madde		,632	
57.madde		,606	
65.madde		,572	
55.madde		,569	
59.madde		,548	
62.madde		,526	
60.madde		,491	
56.madde		,480	
58.madde		,459	
63.madde		,457	
54.madde		,444	
50.madde			,636
52.madde			,598
51.madde			,558
48.madde			,550
49.madde			,511
53.madde			,473
28.madde			,473
30.madde			,427
29.madde			,393
67.madde			,679
70.madde			,585
66.madde			,535

Ek Tablo 6'nın devamı

68.madde	,519
4.madde	,474
69.madde	,463
22.madde	,420

Ek Tablo 7

Bileşen Dönüşüm Matrisi

Bileşen	1	2	3	4	5
1	,617	,448	,420	,393	,298
2	-,675	,576	-,134	,390	,207
3	-,391	-,375	,768	-,038	,340
4	,105	-,412	-,464	,238	,740
5	,024	,397	-,034	-,798	,453

Ek Tablo 8

(YKEYİÖA) Alt boyutlar ve içerdikleri bazı örnek maddeler

Alt Boyutlar	Örnek Maddeler
Program Yönetimi	1.Değerler eğitim programının temel bir konu olduğunu tespit etmek için okulun temel unsurlarının ve bütün öğelerinin birleşiminden yararlanılabilecek çok yönlü bir ihtiyaç yönetmeliği hazırlama yetisine sahibim. 2.Okulu oluşturan bileşenlerin tümünden temel ahlaki düşünceleri konusunda bilgi toplayıp okulun genel ahlaki değerlerini ve ahlaki kültürünü tespit edip resmi olarak okul geneline bu konu ile ilgili kılavuzluk etmede başarılıyım. 3.Okulun bütün unsurlarına tavsiye edilebilecek nitelikte, araştırma kökenli bir eğitim müfredatı seçme konusunda okul geneline yardımcı olabiliyorum. 4.Öğrencilere çeşitli konularda değerler eğitimi programları önermek ve sunmak için temel müfredat programında değişik parametrelerle çalışabileceğime inanıyorum.
Yönetimsel Liderlik	1.Okulun etik lideri olarak, öğrencilerin ve okul çalışanlarının imrenip benzemeye çalışacağı karakter özellikleri ve bunlara bağlı olumlu örnek teşkil eden davranışlar sergilediğimi gösterme konusunda başarılıyım. 2.Okulun ahlaki lideri olarak bütün çalışanlar ve öğrencilerin tekbiçimli örnek aldığı ahlaki davranışlar sergilediğim ve güvenilirlik ölçütü olabildiğime inanıyorum. 3.Okul öğrencilerinin değerler eğitimi konusunda gerçekleştirilen iyileştirme çabalarını muhafaza etmek ve geliştirmek için okul ve veliler arasında oluşturulması gereken bağlantısal becerilere sahibim. 4.Kişilik edinme ve geliştirme çabalarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ve tamamlanması için okuldaki ve velilerden okula bağlılık ilişkisini inşa edici bir yeteneğe sahibim.

Ek Tablo 8'in devamı

Çalışan İlişkileri	1.Okul çalışanları arasında, temel ahlaki değerlere sahip olduğum ve bu değerleri uygulayan örnek bir insan modeli olduğum konusu tasdik edilip onaylanacak bir kişi olduğuma inanıyorum. 2.Bütün okul çalışanlarını öğrencilerden olmalarını istediğimiz gibi dürüst, örnek alınan, okulun öz/temel değerlerini bilen ve öğreten, güçlü ve canlı örnekler olmaları gerektikleri konusunda ikna etmeyi başarıyorum. 3.Okulun genel çalışanlarını manevi olarak değerler eğitimi çalışmalarım üzerinden motive edip geliştirdiğime inanıyorum. 4.Okulun değerler eğitimi oluşturma konusunda çabalarını her açıdan birleştirmelerini ve tamamlamalarını öğretmenlere ve çalışanlara yaptırabilme konusunda kendime güveniyorum.
Aile Katılımı	1.Velilerle müfredat talimatları ve aktivitelerinin ne tür değer eğitimlerini içerdiği v onlarla birlikte bu konularla ilgili ne tür düzenlenmeler ve uygulamalar yapabileceğimiz konularında düzenli olarak karşılıklı görüşme ve fikir alışverişleri konusunda başarılıyım. 2.Ebeveynlerin ortak desteklerini sağlamak amacıyla okul ile yakın ilişki içinde çalışabilmeleri için okul aile birliğinde olan ve okula yakın bölgelerde oturan velilerle okul genelinde koordinasyonlu çalışmaların yürütülmesini sağlıyorum. 3.Okulun karakter oluşumu ve gelişimi konusundaki çabalarının devam etmesini sağlayacak ebeveynleri ve velileri görevlendirme ve çalıştırma konusunda yetenekliyim. 4.Okulun değerler eğitimi konusunda emek gösteren velilerin bu konuyla ilgili her şekilde okula yardım sağlamalarını ve hizmetlerinde sadık olmalarını, katılımlarının bilinçli ve kalıcı olmasını sağlama konusunda gayret göstermekteyim.
Öğrenci Gelişimi	1.Öğrencilerin kendilerinden farklı olan ırka, kültüre ve geçmişe sahip insanların değerlerine ve inançlarına saygı göstermesine yardımcı olarak bütün öğrenciler in yetişkinlerle arasında olumlu ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olabildiğime inanıyorum. 2.Öğrencilerin başka kişilerle olan problemlerini barışçı / sakin bir biçimde çözmeleri, onların farklılıklarına saygı göstermeleri, özel hal ve durumları konusunda hassas olmaları için müşterek çalışmaları konusunda istekli hale gelmelerini sağlayabildiğime inanıyorum. 3.Okulun değerler eğitimi girişimleri sonucu ortaya çıkmış olumlu değer yargılarını model almaları konusunda velileri ve okul aile birliğini motive etmekteyim. 4.Öğrencilerin kendi aralarında ve yetişkinlerle beraberken sergiledikleri davranışların; nezaket, hizmet ve şefkat çerçevesinde olmasını sağladığıma inanıyorum.
Okul İklimi	1.Okul yöneticisi olarak, öğrencilere doğru davranışları uygulamalı olarak öğretmek için okul genelinde uygulanacak disiplin standartları ve sınıf içi kuralları oluşturarak sorumluluk bilincinin oluşmasını sağlamaktayım. 2.Öğretim ve öğrenimin öğrenciyle beslendiği ve eğlenceli hale geldiği bir ortam ve topluluk oluşturduğuma inanıyorum. 3.Okulu ve okul çevresini değerler eğitimi öğelerini öğreten, uygulayan ve destekleyen bir kurum haline getirdiğime inanıyorum. 4.Değerler eğitimi konusunda çabalarım sonucu okul çalışanları ve öğrenciler arasında güvenilir ve düzenli bir okul ortamı oluşturduğuma inanıyorum.

Program Metodolojileri	1.Okul programının bir parçası olarak, ortak karar alınması, işbirlikçi öğrenme, şiddet önleme ve anlaşmazlıkları çözme konularında öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejilerden yararlanmalarını sağlama konusunda başarılıyım.
	2.Problem çözme, örnek öğrenci yetiştirme, krizlere müdahale ve kültürel farkındalık gibi özel alanlarda öğrenci merkezli okul ve sınıf aktivitelerinin gerçekleşmesini sağlamaktayım.
	3.Öğrencilerin karşılarına çıkan her konuda var olan ahlaki değerleri keşfetmeleri ve dikkate almalarını kolaylaştıran müfredatla beraber yürütülebilen karakter eğitim programı oluşturma yetisine sahibim.
	4.Ana müfredatta bulunan bütüncü değerler eğitimi aşıklarını okulun genel müfredatında uygulanması için öğretmenlere yardımcı oluyor ve işlerini kolaylaştırma konusunda elimden gelen desteği sağlıyorum.

A Study of Validity and Reliability of Administrators' Character Education Efficacy Belief Scale in Turkish

Hanifi Parlar* Mahmut Çavuş* Faruk Levent* Halil Ekşi**

The Research Model

This research has the characteristics of a scale adaptation study. In accordance with the research goals the scale includes the process of adapting Administrators' Character Education Efficacy Belief Scale prepared by Tatman (2007) into Turkish.

School Administrators' Character Education Efficacy Belief Scale has been developed by Tatman (May 2007) in order to reveal the validity of the scale developed to measure the school administrators' perception related to the application of a character education programme. The scale has 70 items. It includes 7 sub-scales (adaptation area) and each of them has 10 questions. These sub-scales are; character education programme management, administrative leadership, employee relations, parent participation, student development, school climate and programme methodologies.

It is six point likert scale and school administrators choose *I absolutely don't agree - I strongly agree* according to which one describes them best. Test time can be thirty or forty minutes.

* Doctorate Candidate, Marmara University Institute of Educational Sciences

** Assoc. Prof. Dr., Marmara University Faculty of Education

Address for correspondence- Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy - İstanbul / Turkey

E-mail: hanifiparlar@gmail.com

The Population and Sample

The population of the study consists of school administrators working in İstanbul province. The reliability, factor analysis and validity studies of the scale which we have tried to develop has been made on a sample group of 220 school administrators working in İstanbul.

The administrators include 144 (101 men, 43 women) school principals, 76 (41 men, 35 women) deputy heads of school. According to their work experience: Female school principals; 1-5 year 10 people, 6-10 year 19 people, 11-15 year 13 people, 16-20 year 1 people. Male school principals; 1-5 year 11 people, 6-10 year 46 people, 11-15 year 30 people, 16-20 year 14 people. Female deputy heads of school; 1-5 year 18 people, 6-10 year 13 people, 11-15 year 3 people, 16-20 year 1 people. Male deputy heads of school; 1-5 year 22 people, 6-10 year 13 people, 11-15 year 6 people.

Processes

The Study of Linguistic Equivalence

The study of linguistic equivalence is made to evaluate a) whether there is an error on translation of each test item into Turkish and b) how much each test item reflect the meaning it represents. In a linguistic equivalence study the following processes are made respectively:

a) Translation process: First of all, nine expert translators proficient in both languages translate the original form. A temporary Turkish version of the form is prepared by reviewing these translations. Then the Turkish form is retranslated into English by a linguistic scientist.

b) Evaluation of the translation: By studying on these forms the problem items are reevaluated and the final Turkish form is constituted. Throughout all the translation processes the main criteria is how each statement can be expressed best in Turkish in terms of meaning. Within this scope the items including cultural figures are overemphasized.

c) Equivalence and reliability study: These forms are applied to 25 English speaking school administrators two times bi-weekly. On the basis of items and subscales, correlation coefficient and related group t test scores of these two applications are examined. Pearson Moments Product Correlation coefficients

are expected to be meaningful but related group t test scores are expected to be meaningless.

Although there are arguments that it is unnecessary to make factor analysis as a part of structure validity for scale instruments standardized from other languages (see Ergin, 1995), researchers agreed to make the factor analysis of the data on the scale in question .

Validity is related to how accurately a test or an assessment instrument measure the quality it is intended to measure. (Tekin, 1993). Cronbach Alfa Coefficients being used to measure the validity of Likert type scales are measured separately for both subscales and scale total of the adapted scale. This coefficient gives information about the internal consistency and homogeneity of the items of the scale.

(Tezbaşaran, 1996). Researchers think that validity coefficient is enough if it is over .60

Findings

Findings on the Scale Validity

Factor analysis method is used to determine the structure validity. Firstly, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's tests are applied in order to determine whether the data gathered from the administrators in the study group are appropriate for factor analysis or not. It is found that KMO test result is .897 and Bartlett's test result is 8921.790 ($p < .001$). This shows that sample size is adequate and data distribution is appropriate.

Findings on the Scale Reliability

For both the whole scale and subscales the reliability coefficients (Cronbach Alpha) emerged from spss10.0 , Guttman ve Spearman reliability coefficients are given on Table 1.

Ölçeğin hem tümü için, hem de alt boyutlar bazında spss10.0 çıktısından elde edilen güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha), Guttman ve Spearman güvenirlik katsayıları Tablo 1'de verilmektedir.

Table 1

Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman reliability coefficients measured for the Scale and Subscales.

Scale-Subscales	Cronbach Alpha	GuttmanSpearman	Brown
Scale	0.9636	0.8859	0.8877
Efficiency	0.9378	0.8964	0.9098
Reliability and sharing	0.8806	0.8389	0.8566
Values and caring	0.8653	0.8789	0.8797
Informatics	0.8410	0.7290	0.7545
Communication and respect	0.7927	0.7237	0.7640

As stated on the table Cronbach alpha measurements change between $\alpha = .7927$ (communication and Respect) and $\alpha = .9378$ (efficiency) as a result of internal consistency coefficients analysis of Administrators' Character Education Efficacy Scale. Guttman measurements change between $G = .7237$ (communication and respect) and $G = .8964$ (efficiency). On the other hand, Spearman Brown measurements are between $S = .7545$ (informatics) and $S = .9098$ (efficiency). For the whole scale it is measured that Alpha value is $\alpha = .9636$; Guttman value is $G = .8859$; Spearman Brown is $S = .8877$.

Results and Discussion

As a result of these analyses it is understood that the scale is valid and reliable, has linguistic equivalence and can be used under the conditions in Turkey. This scale can be used as is in the studies carried out to measure the school administrators character education belief.

Although the data are collected from different countries via email for original of this scale, data source of this study is limited to İstanbul Province. It is noticed in the differences among subscales.

The scale, as it is in the original form, is developed well in order that all the educators in our country specifically the researchers in the education fields of the education faculties in the universities wishing to apply character education programme in their education constitutions can use it and also it has the qualities to be base for the future studies.

Keywords- Character education, Administrator, Validity, Reliability, Scale.